

Ruhloff, Jörg

Nur durch Erziehung Mensch?

Pädagogische Korrespondenz (2012) 45, S. 7-19



Quellenangabe/ Reference:

Ruhloff, Jörg: Nur durch Erziehung Mensch? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2012) 45, S. 7-19 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207746 - DOI: 10.25656/01:20774

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207746>

<https://doi.org/10.25656/01:20774>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 45

FRÜHJAHR 2012

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN, BERLIN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2012 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **IN MEMORIAM**
Gisela Blankertz – Korrektorin und Gestalterin
- 7 **ESSAY**
Jörg Ruhloff
Nur durch Erziehung Mensch?
- 20 **ERZIEHUNG NEU**
Jessica Dzengel/Katharina Kunze/Andreas Wernet
Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon:
Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur
im Studienseminar
- 45 **REFORMKRITIK**
Andreas Gruschka
Reformierter Unterricht – Entgrenzung oder Erosion einer
pädagogischen Praxis
- 57 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Dimitrios Nicolaidis
Lehrer sollen ihre Schule reformieren – Wie bestimmen dabei
pädagogische Deutungsmuster die Arbeit an den Schulprogrammen?
- 74 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Thomas Geier
„Ihr müsst (...) sprachlich homogene Gruppen bilden“ – eine
Fallstudie zur interkulturellen Bildungspraxis
- 92 **SINNBILDER**
Eva Wagner/Georg Peez
Schüler-Interaktion im Klassenraum – Eine phänomenologisch
orientierte Fotoanalyse alltäglicher performativer Gesten
- 105 **AUS DEN MEDIEN**
Sieglinde Jorntz
Elterntage an Universitäten

Jörg Ruhloff

Nur durch Erziehung Mensch?¹

I

Die Entfaltung der Frage

„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung“, heißt es in Kants Vorlesung über Pädagogik. Und verschärfend ist gleich noch hinzu gefügt: „Er ist nichts als was die Erziehung aus ihm macht.“² – Nur Mensch durch Erziehung? Zu dieser Fragestellung können sich spontan drei ziemlich weit auseinander klaffende Kommentare aufdrängen: Wie anmaßend, so der erste; wie unsinnig, so der zweite; wie wahr, so der dritte.

Wie anmaßend – erstens –; denn was sonst nicht alles sind wir auch abgesehen von Erziehung, und wir gehören doch anscheinend zu dieser Gattung. Was müssen Menschen nicht schon alles sein, um auch nur als Lebewesen bestehen zu können! Wie verblendet muss jemand sein, der zu der offensichtlich falschen Behauptung dann auch noch hinzufügt: Nichts sei der Mensch, wenn nicht durch Erziehung; gehören denn Haut und Haare etwa nicht zu uns?

Wie sprachlogisch unsinnig – zweitens – der Satz! Denn was etwas oder was jemand ist, Mensch also beispielsweise, das braucht er doch nicht erst noch zu werden und kann es auch gar nicht mehr werden. Ist also die Aussage über die Menschwerdung durch Erziehung nicht bereits sprachlogisch eine schlichte Abwegigkeit?

Wie wahr! – drittens –; denn was Menschen als Menschen charakterisiert und nicht als eine Tiergattung unter anderen Tiergattungen oder als göttlich über allen anderen Gattungen von Lebewesen – wo anders sollte das herkommen als aus der Erziehung. Sicherlich können wir Menschen uns bei Reduktion auf unsere brutalen und bestialischen biotischen Antriebe auch wechselseitig zerfleischen; und das geschah und geschieht ja auch immer noch

1 Nach einem Vortrag beim Symposium „Diskurse über den Menschen. Lutz Koch zum 70. Geburtstag“. Kloster Banz, 21. April 2012.

2 Textphilologische Aspekte der von Friedrich Theodor Rink 1803 in Kants Auftrag, aber ohne eine Kant nicht mehr mögliche Redaktion herausgegebenen Vorlesung Kants werden im Folgenden nicht erörtert, vgl. dazu: Traugott Weisskopf: Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie, Zürich 1970, und vgl. dazu sowie zu systematischen Fragen der Deutung, neben der weiter unten genannten großen Studie von Lutz Koch, Peter Kauder, Wolfgang Fischer: Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien, Hohengehren 1999. – Mit der wohl überwiegenden Einschätzung der Kant-Forschung darf davon ausgegangen werden, dass die zentralen Aussagen von der Vorlesungsschrift „Kant: Über Pädagogik“ der Sache nach Kantischen Ursprungs sind (Kant, Bd. XII).

trotz eines global vorangekommenen Stadiums der menschheitlichen Kultivierung und Zivilisierung. Die deutsche Geschichte hat es noch unlängst millionenfach vor Augen geführt. Unsere mit Kant anzunehmende Disposition zur „ungeselligen Geselligkeit“ zusammen mit dem „radikalen Hang zum Bösen“ können uns offenbar leicht dahin bringen, dass eine soziale Kaste oder Klasse oder Rasse den anderen die Hölle macht. Aber ist es dies, was uns als Menschen auszeichnet? Sollten diese Möglichkeiten und Wirklichkeiten nicht eher als Folgen des Ausbleibens oder der Verfehlung von Erziehung einzuschätzen sein? Was alles sonst noch über den Menschen zu sagen sein mag, welche Deutungen des Menschen auch immer sonst noch vorgetragen werden mögen – ohne jegliche Erziehung scheinen nicht einmal falsche, anmaßende oder unsinnige Behauptungen über den Menschen und ein ihnen entsprechendes Tun denkbar zu sein, schon darum nicht, weil wir nicht einmal zu sprechen gelernt hätten.

Doch zunächst ausführlicher zur Erörterung der ablehnenden Spontanreaktionen.

II

Ein sprachlogisch unsinniger Satz?

Dieses Zugpferd der trilemmatischen Kommentierung von Kants These scheint mit den einleitenden Bemerkungen bereits ausgespannt zu sein: Die These von der Menschwerdung durch Erziehung kann bei angemessenem Umgang mit dem Gedanken, der in der sprachlichen Wendung niedergelegt ist, nicht sprachkritisch erledigt werden. Es ist Beckmesserei, das Sein des Menschen von der Angewiesenheit auf ein Werden abzuschneiden; und es gibt keine evidente sprachlogische Norm, die den Gebrauch der Wörter „sein“ und „werden“ in der Weise regelt, dass ein Werden stets und in jeder Hinsicht einem Sein vorangehen müsste. Wir können, ohne uns einen Fehler vorrechnen lassen zu müssen, sehr wohl den Gedanken zum Ausdruck bringen, dass etwas wird, was es ist. In teleologischen Argumentationen ist das seit der archaischen Philosophie der Griechen und bis in unsere Gegenwart hinein auch immer wieder geschehen (vgl. Pleines 1995). Das beweist sicherlich nicht die Richtigkeit von teleologischen Argumenten. Die Bemerkung kann aber darauf hinweisen, dass Vernunft keine Widersacherin der Freiheit des Sprechens ist. Wir würden uns unfähig machen zu reden und zu schreiben, wenn wir die berechnete Forderung eines vernünftigen Sprachgebrauchs in eine logische Nötigung zum einsinnigen Wortgebrauch verkehren würden. Es wäre ein abwegiges Begehren und die Wiederholung eines verbreiteten Schüler- und Lehrer-Fehlers, die sinntragenden Wörter, die wir verwenden, vorab definieren zu sollen oder ihren sprachlogischen Verwendungsrahmen implizit als endgültig festgelegt zu unterstellen. Auf den jetzigen Fall bezogen besagt das: Es wäre abwegig, die Wörter „Mensch“, „sein“ und „werden“ als abschließend definiert anzusetzen. Wenn sie das aber nicht sind und wenn der Spielcharakter unserer Sprache dies vermutlich prinzipiell nicht zulässt,

dann kann auch niemand zu Recht meinen, dass Aussagen, in denen bestimmte Wörter verwendet werden, entweder einen vorgegebenen Definitionsrahmen genau und vollständig ausfüllen müssten oder a priori falsch wären. Am wenigstens kann definitiorische Geschlossenheit in Diskursen über den Menschen verlangt werden, wenn wir „den Menschen“ mit Kant für ein nach klassischen Definitionsregeln schlechterdings indefinables Wesen erachten können; denn wir haben kein Wissen von höheren Gattungen und sind nicht in der Lage, eine *differentia specifica* anzugeben, dank derer wir die Eigentümlichkeit der Menschengattung bestimmen könnten. Es darf also, ohne sprachlogischen Unsinn-Einreden zum Opfer zu fallen, sehr wohl davon die Rede sein, dass der Mensch nicht ohne Erziehung Mensch werden könne.

Bei der Beleuchtung dieser Redeweise ist nun aber die Möglichkeit aufgetaucht, dass dabei ein teleologisches Denkmuster eingeschmuggelt worden sein könnte. Gegen teleologische Argumente irgendeines grundlegenden Gewichts steht nun jedoch beinahe die gesamte ernst zu nehmende Theorie und Wissenschaft der Pädagogik der Moderne³. Eine ihrer methodologischen Generalthesen lautet: Wir können für die Begründung von Erziehung und Bildung nicht von einem Wesenszweck des Menschen ausgehen. Es war geradezu die Befreiung aus der Befangenheit in teleologischen Argumentations-schleifen, was den Erfolg der neuzeitlichen und der modernen Wissenschaften ermöglicht hat. Die Berufung auf ein immanentes Telos und in diesem Sinne auf ein wesens-natürlich angelegtes Seinsollen des Menschen ist danach genau so wenig noch überzeugend wie die Erklärung des freien Falls aus dem natürlichen Abwärtsstreben schwerer Körper.

Trotzdem ist der offene oder versteckte Rekurs auf teleologische Denkweisen bis heute nicht verschwunden, auch nicht aus Äußerungen, die mit wissenschaftlichem Begründungs- und Erklärungsanspruch auftreten wie beispielsweise aus neurophysiologisch unterfütterten Darlegungen über eine vermeintliche Determination des Lernens durch illuminierbare Hirnvorgänge, die einer Reihe von Kolleginnen und Kollegen unserer Disziplin seltsamerweise zu imponieren scheinen – ein Indiz für das bescheidene erkenntniskritische Durchschnittsniveau in der pädagogischen Profession.⁴

Indessen brauchen die Kontroversen um den Wert teleologischer Argumente mit Blick auf die kantische Äußerung zur Macht der Erziehung nicht

3 Stellvertretend für viele andere sei insbesondere auf Dietrich Benner verwiesen, der wie kein anderer die Erforderlichkeit eingeschärft hat, in einer modernen Pädagogik von teleologischen Denkmustern Abstand zu nehmen, vgl. Dietrich Benner 2001. Ein Beispiel für die ältere Bemühung teleologischer Denkmuster in der Pädagogik der Moderne ist Wilhelm Diltheys unrettbare Lehre von der „Teleologie des Seelenlebens“. Ein Beispiel für den aktuellen Rückgriff auf teleologische Denkmuster ist die Fundierung der gegenwärtigen empirischen Bildungsforschung in einer biologischen Metaphysik, vgl. Rita Casale u.a. 2010, S. 50ff.

4 Für eine durchschlagende Kritik der pädagogischen Rekurse auf die Hirnforschung vgl. Meyer-Drawe 2008. Überzeugende Nachweise der Eigenart und der pädagogisch-argumentativen Urbrauchbarkeit der bildgebenden Verfahren der Hirnforschung geben aus verschiedenen Perspektiven Sascha Löwenstein 2009 und Claudia Niewels 2011.

unbedingt aufgefrischt zu werden. Es reicht aus, auf ein kausalistisches Vorurteil in Verbindung mit einem genealogischen Vorurteil zu verzichten. Wenn „kausale Geschlossenheit“ nach heutigem Erkenntnisstand nicht einmal in der Physik aufrecht werden kann (Falkenburg 2012), dann entfällt die Beglaubigung für eine vollständig eindeutige und genealogisch lineare Beziehung zwischen Werden und Sein sogar bei Orientierung an Erklärungsstandards der heutigen mathematischen Naturwissenschaft, gleichviel, ob sie nun teleologisch oder anderswie gedeutet würde.

Gegen die Unsinnsvorstellung über die Rede vom erzieherisch bestimmten Werden des Menschen zum Menschsein könnte im Übrigen auch noch ganz schlicht vorgebracht werden, dass von keinem Werden gesprochen werden kann, in dem nicht etwas wird, also doch wohl ein irgendwie Seiendes, wenngleich nicht unbedingt ein Gegenstand der Sinneswahrnehmung, wie umgekehrt auch von keinem lebendigen Sein gesprochen werden kann, dem nicht zugleich ein Werden inhärent wäre.

Das Spezifische am Menschen könnte demnach wohl aus Erziehung hervorgehen oder auf Erziehung derart angewiesen sein, dass Menschen ihren unvermeidlichen Werdegang nur nach Maßgabe von Erziehungsvorstellungen und Erziehungspraktiken erfüllen, aber auch verfehlen können. Damit wäre nicht zugleich ausgesagt, alle Daten und informationellen Befunde, die von Menschen überhaupt und sonst noch abgenommen werden können, gingen ebenfalls auf Erziehung zurück.

Historisch betrachtet hat Kant in seiner Vorlesung „Über Pädagogik“ und auch in seiner „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ von 1798 das Begriffswort Erziehung in ähnlich großzügiger Weise verwendet wie der von ihm hoch geschätzte Jean-Jacques Rousseau, der neben einer Erziehung durch Menschen auch noch von einer Erziehung durch die „Natur“ im Sinne der Organentwicklung und von einer Erziehung durch die „Dinge“ im Sinne unmittelbarer Erfahrungen schreiben konnte. Im Übrigen war der Gedanke einer Menschwerdung durch Erziehung im 18. Jahrhundert nicht neu. Schon etwa zweieinhalb Jahrhunderte zuvor hatte Erasmus von Rotterdam versichert, dass zwar Bäume und Tiere von selber werden können, wenngleich vielleicht unbrauchbare, Menschen aber nur durch Erziehung, woraus herzu-leiten sei: Wer nicht dafür sorgt, dass seine Kinder von klein auf erzogen und unterrichtet werden, der ist selber kein Mensch⁵.

Damit gehe ich zur Erörterung derjenigen Kommentierung über, die Kants Behauptung für anmaßend hält.

5 So in der kleinen Schrift: *Declamatio de pueris ad virtutem ac litteras liberaliter institutis idque protius an nativitate per Desiderium Erasmum Roterodamum*. Vortrag über die Notwendigkeit, die Knaben gleich von Geburt an in einer für Freigeborene würdigen Weise sittlich und wissenschaftlich ausbilden zu lassen. Deutsch: August Israel (Hg.): *Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. U. 17. Jahrhunderts*, Bd. 2, Tschoppau 1879.

III Eine anmaßende Behauptung?

Was ist anmaßend? Für anmaßend kann es gehalten werden, wenn in unseren Tagen ein mittelpflichtiger Philosophieprofessor in einem renommiert, bei Felix Meiner, verlegten Büchlein beiläufig mitteilt, man könne die gesamte Pädagogik in einer schmalen Broschüre zusammenfassen. Er seinerseits verbraucht zweihundertfünfzig Seiten, um sich über den gegenwärtigen Niedergang der Universitäten mit Erwägungen zu verbreiten (Brandt 2011; Rezension: Ruhloff 2012), die ihrer Substanz nach bereits Jahre zuvor von Pädagogen, unter ihnen Lutz Koch, wesentlich kürzer und bündiger vorgetragen und publiziert worden sind (Frost 2006).

Um jedoch Polemik mitsamt moralisierenden und psychologisierenden Abschweifungen zurück zu stellen, sei, was zunächst als anmaßend bezeichnet wurde, für den jetzigen Gebrauch als Vermessenheit oder Unangemessenheit verstanden. Der ad-hoc-Einwand gegen Kants Aussage über die anscheinende Allmacht der Erziehung lautet dann: Sie ist unkritisch; denn sie hat die Grenzen von Erziehung nicht im Blick. Insbesondere betrifft das die zusätzliche Versicherung, der Mensch sei nichts, als was die Erziehung aus ihm mache. Hier scheint doch offensichtlich rhetorische Übertreibung die Feder geführt zu haben, wenn nicht sogar ein Anflug von Hybris sie verführt hat. Wie anders sollte aufgefasst werden, die Erziehung könne etwas machen und dann womöglich noch etwas aus nichts? Hat denn nicht auch Kant die dialogische und kommunikative Eigenart von Erziehung, die sich mit keinerlei Machen verträgt, im Sinn, sobald er in seinen insgesamt knappen erziehungstheoretischen Ausführungen einmal ein wenig detaillierter wird? (vgl. Koch 2003) Betont er nicht selber wenig später in seiner Pädagogik-Vorlesung, es sei das pädagogische Grundproblem, wie die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren sei? Und muss nicht auch aus systematischen Gründen bei einer Erziehung, die auf „Moralisierung“ und auf „denken lernen“ hin konzipiert ist, das Postulat der Freiheit an die erste Stelle gerückt werden, wenn anders es schlüssig bleiben soll, die Heranwachsenden zum je eigen-



ständig zu vollziehenden Urteilen anzuhalten und ihnen endlich die Aufgabe der moralischen Selbstgesetzgebung zuzumuten?

Oder ergibt sich möglicherweise sogar noch für die als vermessen erscheinende Behauptung über die Macht der Erziehung ein haltbarer Sinn, wenn einmal das „machen“ und das „nichts als...“ nicht wörtlich genommen werden, sondern als verdeutlichende Betonungen im Kontext einer ursprünglich mündlichen Problemexposition verstanden werden, wie es angemessen sein dürfte? Bezeugt möglicherweise unser heutiges Zurückschrecken vor derart weit ausholenden pädagogischen Ansprüchen nur die falsche Bescheidenheit eines geprägten Kindes und den mangelnden Mut zu einem großen pädagogischen Entwurf, der aus dem Grund der Sache zu schöpfen versucht? Ist der Verzicht auf den Entwurf einer umfassenden Idee von Erziehung möglicherweise ein Zeichen dafür, dass sich die Pädagogik als humanwissenschaftliche Grundlagendisziplin längst aufgegeben hat, wenn sie sich denn je in einem langfristig gewichtigen Ausmaß zu einem solchen Selbstverständnis vorgewagt hatte? Vereinzelt hatte sie das getan, zum Beispiel und noch im rückwärtsgewandten deutschen Kaiserreich, mit der Eigendeutung als autonome Wissenschaft und Praxis sensu Paul Natorp und in Abhebung gegen die schwächliche, theologisch gestreckte, geisteswissenschaftliche Verdünnung einer sogenannten „pädagogischen Autonomie“ sensu Herman Nohl und Wilhelm Flitner.

Der Sache nach bleibt immerhin auch heute noch zu fragen möglich, ob denn irgendeine andere Theorie und andere Praktiken gegeben sind oder hypothetisch anzusetzen wären, die der Erziehung und ihrer Theorie vorgeordnet oder die als von Erziehung gänzlich unabhängige Disziplinen und Praktiken der Pädagogik wenigstens nebengeordnet werden könnten. Für Kant war die Politik eine solche unabhängige, der Pädagogik koordinierte Disziplin⁶. Das pädagogische und das politische Problem erschienen ihm als die beiden schwersten Probleme, die uns Menschen – gattungsgeschichtlich – aufgegeben werden können und die darum auch nur in einer asymptotischen Näherung im Laufe der menschheitlichen Gattungsgeschichte allmählich und mit wahrscheinlichen Rückschlägen verbessernd angegangen werden können. Im vorangeschrittenen Alter scheint Kant das Zutrauen in die Pädagogik allerdings verloren zu haben. Dann stünde nur noch der politische Weg offen, gegebenenfalls, und in dieser Situation befinden wir uns heute, unterlaufen durch tatsächliche oder angebliche ökonomische Unabwendbarkeiten und Reaktionsdiktate. Vielleicht war es jedoch nur eine gewisse Flüchtigkeit von Kants Skizze der Pädagogik, dass er die Erziehungsaufgabe nicht in einer Perspektive vor Augen zu stellen vermochte, die eine problematisierende Verbindung der pädagogischen mit der politischen Fragestellung erlaubt hät-

6 Josef Blaß hatte in seiner zweibändigen Darstellung „Modelle pädagogischer Theoriebildung. Von Kant bis Marx bzw. Pädagogik zwischen Ideologie und Wissenschaft“, Stuttgart u.a. 1978 die Verbindung zwischen Pädagogik und Politik (und Anthropologie) als das grundsätzliche Strukturprobleme in der Entwicklung der Pädagogik der Moderne herausgearbeitet, ohne dass dies in der Disziplin sonderlich ernstgenommen worden ist.

te. Das hat in der kantischen Denktradition erst ein Jahrhundert später Paul Natorp mit seiner Idee von „Sozialpädagogik“ (vgl. Natorp 1899/1974 und 1920 und 1985) versucht.

Wie dem auch sei – festzuhalten scheint jedenfalls nach wie vor, dass ohne irgendwelche Gestalten von Erziehung für Menschen alles andere nichts ist, wenngleich damit keineswegs gesagt ist, allein aufgrund von Erziehung sei alles andere das, was es ist. Auch politische Ordnungen, wie mehr oder weniger sie misslungen sein mögen, dürften sich ohne einen Boden von so oder so gedeuteter Erziehung schlechterdings gar nicht vorstellen lassen. Diesen Grundgedanken Platons müsste auch mitvollziehen können, wer die Freiheit zu Kritik und Skepsis gegen keinerlei Gestalt von Bildungsabsolutismus, am wenigsten gegen den von PISA oder BOLOGNA, zu tauschen bereit ist.

Damit ist die Diskussion der dritten Kommentierung von Kants These aufgerufen.

IV Ein wahrer Gedanke?

Aus der Zurückweisung der beiden anderen Einschätzungen ergibt sich grundsätzlich die Möglichkeit, dass die dritte der spontanen Kommentierungen zu Kants erziehungstheoretischer Allmachtsthese im Recht sein könnte. Ist es demnach wahr, dass der Mensch als Gattungswesen und dass die Menschen als die Individuen dieser Gattung nichts sind, als was – mit der erläuterten Klarstellung – die Erziehung aus ihnen „macht“?

Aus der Zurückweisung der beiden anderen Beurteilungen ist die Wahrheit der dritten jedoch sicherlich nicht herzuleiten. Um aus der Zurückweisung von Negationen eine triftige positive Aussage zu gewinnen, müsste zuvor nachgewiesen worden sein, dass es diese und ausschließlich diese Negationen waren, die der Annahme eines Satzes im Wege standen. Das aber ist nicht gezeigt worden. Zwar ergab die Erörterung, dass Kants These weder als unsinnig noch als anmaßend auszuhebeln ist. Es ist insofern, also in Relation zu diesen vermeintlichen Einwänden, möglich, dass sie wahr sein könnte. Aber das ist kein Wahrheitsbeweis, sondern nur eine unvollständige Erläuterung der Nicht-Unmöglichkeit. Für einen Wahrheitsbeweis der These von der umfassenden, das Menschsein konstituierenden Macht der Erziehung wäre es erforderlich, in notwendig auseinander folgenden und allgemein nachzuvollziehenden Gedankenschritten darzulegen, dass die Begriffe „Mensch“ und „Erziehung“ sinnvoller Weise gar nicht anders gebraucht werden können als in genau dieser konstitutionellen Verbundenheit. Jemand müsste nachweisen können, dass ein vernünftiger Begriff vom Menschen gar nicht anders zu gewinnen ist als derart, dass das Menschsein als aus der Erziehung hervorgehend begriffen wird und dass das, was aus der Erziehung mit begrifflicher Konsequenz hervorgeht, für das Menschsein konstitutiv ist.

So viel Verführungskraft die Idee eines solchen anthropologischen Nachweises des Erziehungsprimats enthält und in der Geschichte dogmatisierender

pädagogischer Denkformen auch tatsächlich entfaltet hat, sie scheitert insbesondere an zweierlei: Sie scheitert zum einen, wie bereits angedeutet, an der Unmöglichkeit einer gedanklich zureichenden und definitiven Fassung des Begriffs vom Menschen. Es kann systematisch auch schwerlich auf Dauer ausreichen, als eine Art von Definitiv-Ersatz die Indefinabilität des Menschen in seine begriffliche Umschreibung aufzunehmen. Dabei wird der prinzipielle Mangel an humaner Bestimmtheit dadurch zu kompensieren versucht, dass sozusagen das Positive am Negativen hervorgekehrt wird. Das ist in Westeuropa seit langem geschehen. Seit dem 15. Jahrhundert ist der Mangel an Bestimmtheit in eine Exzellenzausstattung der Menschengattung umgewertet worden, indem die Eigenschaftslosigkeit und die mit ihr einhergehende einzigartige Offenheit, Bildsamkeit, Kreativität und Produktivität des Menschen zuerst gattungs-allgemein, sodann für geniale Einzelne unserer Gattung in den Vordergrund gerückt wurden, bis schließlich in unserer Gegenwart allen Ernstes die Genialität aller menschlichen Individuen und gleich auch noch der Delphine und einiger anderer tierischer Gattungen entdeckt wurde. Theoretisch ist indessen ungeklärt geblieben, ob aus Offenheit, Bildsamkeit, Kreativität und Produktivität überhaupt mit Sicherheit etwas Gutes oder wenigstens ein Fortschritt zum Besseren erwächst. Historisch-empirisch spricht manches, wenn nicht sogar überwältigend Vieles gegen diese Unterstellung und unterstreicht eher die Einschätzung Kants, dass der Mensch aus „krummem Holz“ geschnitzt ist, so dass sogar noch die Hoffnung, es könne je etwas völlig Gerades aus ihm werden, ganz vergeblich, ja sogar abwegig ist.

Ein allgemeingültiger Nachweis der vermeintlich konstitutiven Angewiesenheit des Menschen auf Erziehung scheitert zum anderen an der Unmöglichkeit einer normativen Letztbegründung des Begriffs von Erziehung. Die begriffliche Fassung von Erziehung müsste für den geforderten Notwendigkeitsnachweis von allen zeitlichen, räumlichen und symbolisch-kulturellen Beziehungen in einer Weise gereinigt werden, dass nur noch eine leere Sprachhülle und die Behauptung – nicht der Beweis! – übrig blieben, in allen Kulturen sei zu allen Zeiten etwas Erziehungs-Analoges gedacht und getan worden, was genau in diese Hülle passt. Solange die Sprachhülle wie ein riesiger Vorratsbehälter verwendet wird, in den alles hineinpasst, was irgendwie äußerlich zusammen zu gehören scheint, wenn also beispielsweise alles, was mit der Aufzucht der nachwachsenden Generationen zu tun hat, unter Erziehung verbucht wird, dann kann die Illusion eines einzigen, umfassenden und letztbegründeten Begriffs von Erziehung gehegt werden. Ihr müsste allerdings, falls es einigermaßen konsequent zugeht, die Bereitschaft folgen, auch völlig heterogene und einander ausschließende Theoreme und Praktiken ohne weiteres demselben abstrakten Oberbegriff zuzuordnen, zum Beispiel so Divergentes wie Typenzucht (Ernst Krieck), personale Dialogik (Alfred Petzelt, Marian Heitger), „Pädagogik der ‚selbstlosen Verantwortung der Wahrheit‘“ (Theodor Ballauff) oder, wiederum anders, „Pädagogik der Kommunikation“ (Klaus Schaller). Das wiederum zöge in der Konsequenz unvermeidlich die Entkräftung allen begrifflich artikulierten Denkens und nicht bloß eine

schwächelnde (debole) Vernunft im Sinne Vattimos oder, noch einmal anders, Derridas nach sich. An die Stelle von Vernunftanstrengungen träten kontingente Üblichkeiten oder pure Zufälligkeit und völlige Willkür des Sprachgebrauchs. Pädagogische Theorie und Praxis, nicht etwa nur die Theorie, wären unter solchen Umständen erledigt.

Das Erziehungs- und Bildungsdenken kommt sicherlich auch nicht damit weiter, die Notwendigkeit von letztbegründeten Prinzipien immer nur wieder zu postulieren und Offenheit nebst Pluralismus zu feiern. Mit dieser Absage an Ambitionen von Letztbegründung ist keineswegs einem historistischen Relativismus oder einem selbstwidersprüchlichen Skeptizismus das Tor geöffnet. Historische Relationalität oder zu deutsch: geschichtliche Gebundenheit an sprachliche, gedankliche und soziale Horizonte⁷ auch noch bei schroffen Brechungen der Kontinuität stehen nicht gegen die Möglichkeit von Wahrheiten. Sie stehen erst recht nicht gegen die Tatsache, dass mit jeder Rede und Praktik, insofern sie überhaupt irgendetwas bedeuten, also gewissermaßen allfällig, irgendeine Art von Wahrheitsanspruch mitzulaufen scheint. Transzendental-methodologische Analytik, Kritik und Skepsis setzen Wahrheiten und tatsächliche Wahrheitsansprüche als möglich beziehungsweise als gegeben voraus. Transzendental-kritische Skepsis und problematisierender Vernunftgebrauch stehen gegen die offene und gegen die verdeckt fungierende Verabsolutierung von Wahrheitsansprüchen trotz fehlender Beweise (vgl. Schönherr 2003). Mit anderen Worten: Sie stehen gegen den Ausbruch und die Flucht aus dem gedankengeschichtlichen Beziehungsraum und damit auch gegen die Flucht aus der ungeselligen Geselligkeit, in der Nachfolge Theodor W. Adornos und mit Andreas Gruschka vielleicht auch „bürgerlichen Kälte“, unserer häufig ziemlich unbequemen Menschengemeinschaften.

Die Schwierigkeit liegt darin, einen Erziehungsbegriff zu konzipieren, der den großen Entwurf Kants weiterführen kann, ohne alles zur erziehungsgeleiteten Menschwerdung zu zählen, ungefähr zusammenzufassen unter dem Titel extra-uterine Hominisation. Seit Jahrzehnten besteht, anscheinend auch international verbreitet, die Neigung, entweder ganz auf einen spezifischen Erziehungsbegriff zugunsten der Rede von Sozialisation zu verzichten oder ihn weitgehend sinngleich mit der Bezeichnung für Sozialisationsvorgänge aller Art zu gebrauchen. Sowohl in Anknüpfung an Kant als auch aus systematischen Gründen müsste Menschwerdung durch Erziehung aber mehr und anderes besagen als bloß irgendwelche Vorgänge sozialer Integration oder, wie es neuerdings zu sagen beliebt geworden ist, als Inklusion nebst einigen Aspekten von Emanzipation, Resilienz und was dergleichen mehr ist an sprachlichem art déco, jugendstilähnlichem Rankenwerk. Kants Differenzierung der Erziehung in Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung schließt deren Subsummierung unter Sozialisation oder soziale

⁷ Zum Zusammenhang zwischen Sprachlichkeit, Gedanklichkeit und Sozialität (sowie Ökonomie) vgl. in gedrängter Explikation: Thompson 2011.

Inklusion ebenso aus wie auch eine systemtheoretische Vereinnahmung der Erziehungsfunktion.

Systemtheoretisch wird in der Hauptsache angenommen, dass Erziehung als funktionales Moment der Erhaltung und Evolution des kontingenten und in sich heterogenen gesellschaftlichen Gesamtsystems zu fassen sei. Die zugehörigen Detaillierungen können im Moment dahin gestellt bleiben. Eine sozio-funktionalistische Reduktion des Erziehungsbegriffs unterbietet jedoch den Ansatz Kants. Für eine Anknüpfung an Kants Theorie der Erziehung ist der Zusammenhang mit dem Aufklärungs- und dem Mündigkeits-Postulat ausschlaggebend, wie Lutz Koch herausgestellt hat. Jede selbstgenügsame Funktionsbestimmung müsste statt dessen irgendeine Größe, also beispielsweise so etwas wie Gesellschaft als fraglos vorgegeben ansetzen, so dass die Erziehung dann als deren Funktion betrachtet oder, lieber noch, beobachtet werden kann. Das aber ist nicht, wie von manchem Kollegen mit einigem ungerechtfertigtem Selbstbewusstsein behauptet worden ist, die Weiterführung der Aufklärung auf der Höhe der modernen Zeiten. Vielmehr handelt es sich um einen Rückfall hinter den systematischen Sinn von Aufklärung und eine Restauration von Denkformen, deren hohe Zeit das Mittelalter war, von dem wir jedoch – bei aller neuerlichen Wertschätzung für Mittelalterliches – seit der Aufklärungsepoche und mit ihr nicht mehr sagen können, dass es uns wie eine Autorität verpflichtet. Und eine autoritätshörige Bindung an Aufklärung wäre bereits nach deren systematisch-begrifflichem Sinn verfehlt; denn auf Aufklärung kann sich niemand wie auf eine bloß andere geschichtliche Gegebenheit berufen. Sie wird entweder tatsächlich und mehr oder weniger methodisch konsequent vollzogen oder sie ist schon dahin.

Keinerlei funktionale Instanz oder Größe taugt zur Maßgabe einer Erziehungstheorie im Sinne von Aufklärung und einer pädagogisch gedeuteten Vernunftkritik. Wohl können derartige Größen vorläufige Anhaltspunkte und problematisierend zu erörternde Themen pädagogischer Theoriebildung und erzieherischer Kommunikation sein. Auf irgendwelche Anhaltspunkte zu verzichten, ist uns ja unmöglich. Welche gewählt werden oder welche am geschichtlichen Aufgabenort unausweichlich gegeben sind und nicht umgangen werden können, das unter anderem ist Gegenstand systematischer und gegenwarts-analytischer pädagogischer Erwägungen. Nicht jedoch ist davon ausgehen, dass Anlässe dasselbe wären wie fixe Halte- und Bezugspunkte oder dass sie wie Fundamente für systematisch-pädagogisches Nachdenken irgendwo fertig bereit lägen ähnlich den Werten auf der Bank in der Vorstellungswelt, die bei passender Konjunkturlage bloß noch liquide gemacht zu werden brauchen.

Um die grundsätzlichen Schwierigkeiten mit dem Erziehungsbegriff zusammenfassend zu pointieren, kann festgehalten werden: In den vergangenen 200 Jahren moderner erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsgeschichte ist die Erziehungswissenschaft zwar nicht auf der Stelle getreten. Sie ist aber auch nicht, was nach Kant ihre erste und wichtigste Aufgabe wäre, wenigstens mit der Idee der Erziehung bereits ins Reine gekommen. Darüber helfen

auch keine selbst ausgestellten Unbedenklichkeitsbescheinigungen hinweg, geschweige denn die Lobeshymnen zum angeblichen Erreichen des Normalitätstypus von Wissenschaftlichkeit aus der wissenschaftsforscherischen Unterabteilung unserer Disziplin.

In einer solchen Lage drängt sich die Umschau nach einem Ausweg oder nach einer Alternative auf. Darauf möchte ich zum Abschluss in Kürze eingehen. Zuerst zu einem wohl naheliegenden Ausweg!

V

Menschwerdung ‚nicht ohne‘ Erziehung?

Wenn es so schwierig ist, an der mutigen Aufklärungsthese von der Menschwerdung durch Erziehung festzuhalten, liegt es nahe, ersatz- und resignationsweise eine ihrer Schrumpfgestalten zu verfolgen und wenigstens zu behaupten, Menschen würden zumindest nicht menschlich ohne so etwas wie Erziehung. Dieser Ausweg verbietet sich meines Erachtens. Er würde nur weiterhin in der erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch praktischen Wüstenlandschaft herumkurven, in der wir uns ohnehin bereits befinden. Der resignative Verzicht auf eine umspannende Idee von Erziehung und mithin auch der Aufgabe pädagogischer Theorie und der damit einhergehende wissenschaftspolitische Rückzug in eine defensive oder nur noch reaktive Igelstellung werden der Sache der Pädagogik nicht gerecht. Er kann die Pädagogik, ihre Theorie, ihre Kategorien und Begriffe mitsamt ihren Praktiken auf Dauer auch nicht davor bewahren, in gedanklichen Müll zu zerfallen oder als heteronome Beutestücke anderen Disziplinen einverleibt zu werden, aus deren idealen Mittelpunkten sie dann verwaltet und regiert werden. Das ist keine vage Aussicht, sondern ein im vollen Gang befindlicher Vorgang, der für unsere Gegenwart nicht zuletzt empirisch vielfach belegt werden kann. Was dieser Vorgang bewirkt, wäre auch ganz in Ordnung, falls Pädagogik und Erziehung nachweislich gar keine spezifische Idee, falls sie keinen genuinen Problem-Nukleus hätten. Eine solche Vermutung darf jedoch nach zweieinhalbtausend Jahren einer zwar durchaus mehrfach gebrochenen, aber doch auch tatsächlichen Geschichte pädagogischen Denkens und Gedanken geleiteter Praktiken für ziemlich abwegig und sogar für ignorant gehalten werden. Sie kommt offenbar dann leicht zustande, wenn die historisch-erziehungswissenschaftliche Aufmerksamkeit und Wissensbemühung willkürlich auf Neuzeit und Moderne reduziert werden und wenn die systematischen Erkenntnisanstrengungen vor radikal gestellten Grundlagenfragen halt machen, weil Importmodelle und methodologische Leihfahrzeuge anderer Disziplinen schneller und billiger zu haben sind, oder weil – wichtiger noch – in Zeiten der Problemlösung der Gedanke fremd geblieben ist, dass pädagogische Grundfragen vielleicht niemals abschließend beantwortet werden können. Mitlaufend müssten sie gleichwohl jederzeit als Probleme verfolgt werden; denn andernfalls, wenn sie unter die Wahrnehmungsschwelle verdrängt

werden, verwandeln sich Grundfragen in fundamentale Dogmen, die ihrerseits wiederum Zwangsreaktionen statt pädagogischer Praktiken nach sich ziehen.

Mit dem Ausweichen auf die Weichmacherformel „nicht ohne Erziehung“ ist es also nichts. Dann aber greift vielleicht eine sarkastisch klingende Alternative, die Alfred Schirlbauer zu bedenken und zu diskutieren vorgeschlagen hat.

VI Menschwerdung auch trotz Erziehung?

Nur ein Mangel an pädagogischer Selbstkritik könnte erzwingen, diese These umgehend und empört als absurd und obendrein auch noch als politisch gefährlich und sogar als moralisch bedenklich weit von sich zu weisen.

Spricht aus pädagogischen Erfahrungen nicht tatsächlich einiges dafür, dass Menschlichkeit bei Kindern und Jugendlichen manchmal aufkommt, obwohl es an irgendwelchen akzeptablen Erziehungsformen gänzlich oder beinahe vollständig gefehlt zu haben scheint? Und zeigen nicht die Theorien und Befunde der modernen Sozialisationsforschung in überwältigendem Ausmaß, wie gering offenbar die Bedeutung planvoller pädagogischer Anstrengungen und Tätigkeiten im Vergleich mit der anonymen habituellen Wirkung kulturellen und sonstigen Kapitalerbes sind, ohne dass allgemeine Bestialität die offensichtliche Folge wäre?

Bereits eines der ältesten pädagogischen Theoreme der europäischen Überlieferung, das auf Gedankengänge der griechischen Sophistik zurückgeht, unterschied mindestens drei konstitutionell verbundene Bedingungen für das Werden erzogener und gebildeter Menschen: Belehrung, Übung und Begabung im Sinne von Ansprechbarkeit und Erinnerungsvermögen (vgl. Platon, Protagoras, 319 A ff.). Die Verengung des Erziehungsbegriffs auf operative Aktivitäten von Erzieherinnen und Erziehern, ergänzt um begünstigende institutionelle und organisatorische Rahmungen für deren Erziehungsabsichten, könnte ein systematisch-pädagogisch verhängnisvoller Fehlgriff und eine Problemzerlegung an falscher Stelle sein. Sie scheint charakteristisch zu sein für, aber auch beschränkt zu sein auf das Konzept des neuzeitlich unterstellten Willens-Subjekts, das sich dazu berufen glaubt und dahin aufmacht, mit der Allmacht seines Schöpfers zu wetteifern.

Auch eine anscheinende relative Unabhängigkeit gelungener Menschwerdung von erzieherischen Aktivitäten bringt mithin die kühne Aufklärungsthese von der ausschließlichen Menschwerdung durch Erziehung nicht bereits zu Fall. Es kann mithin dabei bleiben, bis auf weiteres für möglicherweise wahr zu halten, dass Menschen nur durch Erziehung zu Menschen werden.

Literatur

- Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 4., völlig neu bearbeitete Aufl., Weinheim/München 2001.
- Blaß, Josef: Modelle pädagogischer Theoriebildung, 2 Bde., Stuttgart u.a. 1978.
- Brandt, Reinhard: Wozu noch Universitäten? Ein Essay, Hamburg 2011.
- Casale, Rita u.a.: Entkoppelung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft. Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft, in: Erziehungswissenschaft 21, Heft 41, 2010, S. 43-66.
- Falkenburg, Brigitte: Wie viel erklärt uns die Hirnforschung?, in: Information Philosophie 1, 2012, S. 8-19.
- Frost, Ursula (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Paderborn u.a. 2006.
- Israel, August (Hrsg.): Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. u. 17. Jahrhunderts, Bd. 2, Tschoppau 1879.
- Kant, Immanuel: „Über Pädagogik“ (1803), in: ders.: Werkausgabe, Bd. XII, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, 9. Aufl., Frankfurt/M. 1995, S. 691-761.
- Koch, Lutz/Kauder, Peter/Fischer, Wolfgang: Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien, Hohengehren 1999.
- Koch, Lutz: Kants ethische Didaktik, Würzburg 2003.
- Löwenstein, Sascha: Menschenbilder. Bildgebende Verfahren in der Hirnforschung und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaften, in: Helmer, Karl/Herchert, Gaby/Löwenstein, Sascha (Hrsg.): Bild – Bildung – Argumentation, Würzburg 2009, S. 157-178.
- Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens, München 2008.
- Natorp, Paul: Sozialpädagogik [Theorie der Willenerziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, 1899, 6. Aufl., Stuttgart 1925], besorgt von Richard Pippert, Paderborn 1974.
- Natorp, Paul: Sozial-Idealismus. Neue Richtlinien sozialer Erziehung, Berlin 1920.
- Natorp, Paul: Pädagogik und Philosophie. Drei pädagogische Abhandlungen, besorgt von Wolfgang Fischer u. Mitarbeit v. Jörg Ruhloff, 2. Aufl., Paderborn 1985.
- Niewels, Claudia: Versuchungen des Normalen. Folgen bildgebender Verfahren für die allgemeine Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 87, 2011, S. 644-653.
- Platon: Protagoras
- Pleines, Jürgen-Eckhardt: Teleologie als metaphysisches Problem, Würzburg 1995.
- Ruhloff, Jörg: Rezension zum Essay von Reinhard Brandt, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 88, 2012 (im Druck).
- Schönherr, Christian: Skepsis als Bildung. Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer „Konstruktivität“, Würzburg 2003.
- Thompson, Christiane: Bildung und Universität, in: Topologik 10, 2011, S. 118-128.
- Weisskopf, Traugott: Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie, Zürich 1970.